
Faces visibles et cachées des classements internationaux. Une tentative de modélisation des tensions dans l'enseignement obligatoire

The visible and hidden faces of international rankings at secondary level. An attempt to model the tensions in compulsory education

Las caras visibles y ocultas de las clasificaciones internacionales de la enseñanza secundaria. Un intento de modelización de las tensiones en la enseñanza obligatoria

Jean-Marie De Ketele



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/849>

DOI : 10.4000/ries.849

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2010

Pagination : 39-49

ISBN : 978-2-85420-582-4

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jean-Marie De Ketele, « Faces visibles et cachées des classements internationaux. Une tentative de modélisation des tensions dans l'enseignement obligatoire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 54 | septembre 2010, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 07 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/849> ; DOI : 10.4000/ries.849

© Tous droits réservés

Faces visibles et cachées des classements internationaux

Une tentative de modélisation des tensions dans l'enseignement obligatoire

Jean-Marie De Ketele

Les classements internationaux des systèmes éducatifs primaires et secondaires laissent peu de gens indifférents. Trop souvent, ce sont les faces les plus visibles qui sont mises en lumière par différentes catégories d'acteurs, au point qu'on parle d'effet palmarès. Cependant des voix s'élèvent pour en révéler les aspects cachés : les plus expertes attireront l'attention sur leurs avantages mais aussi leurs limites et leurs dangers ; animées par la déception ou le déni, d'autres tenteront d'occulter leur indéniable valeur relative. En nous inspirant de notre expérience belge mais aussi étrangère (tant au Nord qu'au Sud), nous tenterons, dans un premier temps, d'analyser les classements internationaux en nous référant à des questions fondamentales : Qui ? Quoi ? Pour quoi ? Pour qui ? Comment ? Avec quel paradigme ? Avec quels effets directs ? Avec quels effets indirects ? Pour quel développement de la personne ? Pour le développement de quelle société ? Pour chacune de ces questions, nous tenterons de mettre en balance synthétiquement la face plus visible et la face plus cachée : ce que l'on voit facilement et ce qui se voit moins ; ce que l'on dit davantage et ce que l'on dit moins ; ce qui est davantage privilégié et ce qui l'est moins ; ce qui apparaît comme positif et ce qui peut se révéler négatif ou pervers ; ce qui est plus fondamentalement et explicitement visé et ce qui l'est moins ou pas du tout. Sur la base des réponses apportées, nous tenterons, dans un second temps, de modéliser les inévitables tensions créés par le développement spectaculaire des évaluations internationales et des classements qu'elles génèrent. Un tel modèle, s'il est pertinent, permet de comprendre toute une série de phénomènes actuels et même d'anticiper des développements ultérieurs plus ou moins heureux. Notons que notre analyse traite exclusivement des évaluations et classements internationaux portant sur l'enseignement de base.

UNE ANALYSE DES FACES VISIBLES ET CACHÉES

Tout en sachant très bien que, sur le plan des prescriptions officielles, le concept d'enseignement obligatoire ne revêt pas la même réalité dans les différents pays, les instances internationales (Unesco, OCDE, Union européenne)

tendent à inciter progressivement les pays à étendre l'obligation scolaire à neuf années (ce qui est souvent appelé « l'enseignement de base ») et même, sous certaines conditions, à douze années pour préparer les élèves à vivre et à agir dans une société de plus en plus complexe. Ce n'est pas un hasard si la vogue des épreuves d'évaluations internationales (Timms, Pisa, Pasec, Sacmec) et les classements générés portent sur des années clés du primaire ou/et du secondaire. Même si ces épreuves sont loin d'être équivalentes sur tous les points, elles comportent bien des caractéristiques semblables sur leurs faces visibles et cachées. C'est ce qui sera l'objet principal de notre attention.

Qui classe ?

Dans tous les cas, ce sont des « consortiums internationaux » qui s'appuient sur des équipes internationales d'experts de la mesure et travaillent, dans chaque pays, avec une équipe nationale. Les équipes internationales sont composées essentiellement de grands spécialistes de l'évaluation (experts de la conception des épreuves et des questionnaires) et de la mesure (experts de la validation des items proposés et de l'élaboration des classements sur une échelle commune). Orientées vers l'évaluation et les classements des pays riches ou émergents, les épreuves Pisa (actuellement les plus représentatives) sont le fruit d'un consortium indépendant, essentiellement anglo-saxon d'origine australienne, et fortement soutenu par l'OCDE. Chargées d'évaluer les performances des systèmes éducatifs africains francophones, les épreuves Pasec sont le fruit d'une décision des ministres de l'éducation réunis au sein de la Confemen ; ici encore, le travail de conception, d'évaluation et de classement est confié à une équipe d'experts internationaux qui travaillent de façon assez comparable à ceux de Pisa.

Qui ne classe pas ?

Il y a eu des tentatives d'ONG internationales particulièrement sensibles aux besoins des publics défavorisés et aux enjeux sociopolitiques. L'expérience la plus connue est celle menée conjointement par l'Unesco et l'Unicef, qui est centrée sur les compétences de base en mathématiques, dans la langue d'apprentissage et dans les « compétences de vie ». Ce n'est sans doute pas un hasard si cette initiative, intéressante dans l'esprit, a été abandonnée, faute de soutien (moyens insuffisants, expertise trop réduite, plaidoyer insuffisant). Il n'est cependant pas impossible que, face aux insuffisances des initiatives actuelles, des voix s'élèvent et acquièrent suffisamment de force pour créer des dispositifs d'évaluation (mais pas nécessairement de classement) qui prennent en compte ce qui ne l'est guère jusqu'à présent.

Qu'est-ce qui est évalué et donc objet de classement ?

Sur la base d'une analyse de différentes épreuves internationales comme Pisa et le Pasec, nous constatons que les performances évaluées se cantonnent aux « ressources », terme technique qui désigne à la fois les savoirs à restituer

fidèlement (par exemple, connaître une formule ou une règle), les savoir-faire ou applications de type scolaire (comme calculer l'aire d'une figure géométrique dont on donne les dimensions) et les savoir-faire ou applications habillées (par exemple, calculer l'aire d'un champ qu'un propriétaire désire louer et dont on a le dessin et les dimensions requises). Comme cela a été montré ailleurs (De Ketele, 2006 ; Behrens, 2009), l'absence d'items relatifs à des niveaux de savoir plus complexe s'explique par leur rejet du modèle mathématique de validation des épreuves utilisé par les experts internationaux. En effet, le TRI (modèle de la Théorie de Réponse à l'Item) suppose notamment l'unidimensionnalité de l'objet évalué ; or les savoirs et savoir-faire complexes (qui dépassent donc le niveau des applications scolaires ou habillées) sont nécessairement multidimensionnels. Les experts essaient alors de décomposer des tâches complexes en leurs composants unidimensionnels, mais « le tout n'est pas la somme des parties ».

Qu'est-ce qui n'est pas évalué et donc pas objet de classement ?

En liaison avec ce qui a été dit précédemment, les épreuves – et donc les classements – ne portent pas sur des performances liées à des savoirs et savoir-faire complexes ; elles prennent tout au plus en compte des applications dites « habillées » (l'énoncé présentant la situation et la tâche dit explicitement quel savoir ou savoir-faire il faut activer) et non des compétences au sens strict du terme (car dans ce cas, l'énoncé présentant la situation et la tâche ne dit pas quels savoirs et savoir-faire il faut mobiliser). Par ailleurs, pour des raisons facilement compréhensibles, les épreuves internationales ne fonctionnent que sur la base de l'écrit. Ce qui relève de l'oral ou du comportemental n'est donc jamais pris en considération. Or le savoir-communiquer dans diverses situations d'interaction ainsi que le savoir-faire et le savoir-être citoyen sont, sans aucun doute, des aspects qualitatifs très importants pour le développement personnel et citoyen.

Quelles sont les fonctions explicitement recherchées par les classements ?

Puisque le produit est un palmarès qui range les pays en termes de performances sur des « ressources », qu'il fournit les écarts entre les catégories d'élèves les plus et les moins performants, qu'en outre il permet des analyses de seconde main par les chercheurs des différents pays, on peut donc dire, avec les concepteurs, que ces épreuves ont une fonction de signal ou d'alerte et même une fonction de régulation sur certains aspects, surtout si des études complémentaires sont commanditées par les responsables des pays (Rocher, 2009). Si cette régulation est conduite par les pays, de telles épreuves ont une fonction profonde d'homogénéisation et de standardisation, sans oublier que ceci agit essentiellement sur ce qui est évalué (les ressources) au détriment de ce qui ne l'est pas.

Quelles sont les fonctions non recherchées par les classements et cependant agissantes ?

Qui dit valorisation et homogénéisation vers un socle commun de ressources évaluables par des épreuves écrites entraîne de fait une certaine forme de minorisation de ce qui n'est pas évalué ou de négligence à son égard. Certains chercheurs l'ont très bien montré. En se référant au projet Harmos visant à harmoniser les vingt-quatre systèmes éducatifs suisses, Behrens (2009) montre que l'essai de construire une évaluation standardisée commune n'a pas porté ses fruits, le modèle TRI de validation de l'épreuve rejetant trop d'items proposés suite aux marquages linguistiques et culturels. Plus largement, les épreuves standardisées et les classements internationaux entraînent de fait une décontextualisation et une déculturation des systèmes éducatifs, et donc une perte de la richesse liée à la diversité. Elles servent avant tout le processus de globalisation et non la prise en compte des aspects et besoins locaux.

Pour qui, c'est-à-dire au profit de qui ?

Officiellement, les évaluations et les classements sont une aide à la prise de décision des autorités politiques et éducatives des pays. Dans les faits, ils servent davantage soit à faire valoir les politiques et les décisions prises, soit à trouver des arguments pour faire passer des décisions déjà prises et dont les enjeux peuvent être bien différents que l'amélioration du système éducatif lui-même. Mais une autre catégorie d'acteurs est le principal bénéficiaire de ces classements abondamment diffusés et commentés par les médias : les parents des classes sociales culturellement et économiquement favorisées qui, soucieux d'offrir le meilleur à leurs enfants (souci compréhensible), adoptent des comportements de consommateurs et recherchent les établissements qui, par réputation, sont censés être les plus performants et recruter les élèves potentiellement les plus performants eux aussi. Les classements favorisent les comportements caractéristiques de ce que l'on appelle maintenant le « quasi-marché » et accentuent l'homogénéisation sociale.

Pour qui, c'est-à-dire aussi au détriment de qui ?

En liaison avec ce qui vient d'être dit, les classes sociales culturellement et économiquement les moins favorisées, et donc les moins informées et ne disposant pas des moyens nécessaires pour opérer certains choix, sont les grandes perdantes de l'opération car elles ne peuvent profiter des plus-values apportées par la composition des établissements et des groupes classes dits socialement diversifiés (Dumay et Dupriez, 2009). Le fossé grandit entre les classes sociales ; dans les pays du Nord, un « quart-monde » se développe de plus en plus ; dans les pays du Sud, les hommes puissants envoient leurs enfants faire leur scolarité dans le privé ou à l'étranger, laissant le public ou des organisations aux finalités parfois douteuses prendre en charge les enfants les plus démunis.

Comment ? Quelles sont les procédures mises en œuvre ?

Comme il a été dit, les évaluations portent sur des performances facilement mesurables (les « ressources ») et les moins sujettes à des biais culturels et langagiers (effet du modèle de validation TRI). Tant dans les procédures de conception que d'échantillonnage, de passation, de traitement et d'établissement de la mesure, elles sont le fruit d'une très grande expertise ; elles ont donc le grand avantage d'une standardisation très soignée et permettent d'établir des comparaisons valides, à condition de ne pas oublier ce qu'elles évaluent réellement et de ne pas généraliser abusivement à ce qu'elles n'évaluent pas.

Quelles sont les procédures évitées ?

Pisa et le Pasesc ne recourent qu'aux modalités de réponse susceptibles d'obtenir les coefficients de fidélité les plus forts et donc à certaines formes de questions à choix multiples (seul procédé utilisé par le Pasesc) et aux questions de production à réponse courte (Pisa utilise les deux procédés). Ces épreuves évitent les productions écrites longues et, à plus forte raison, les productions orales et les mises en situation. Or certaines compétences reconnues comme pertinentes pour la formation et l'éducation nécessitent de recourir à de tels dispositifs d'évaluation. Les épreuves internationales privilégient donc la fiabilité (la réduction des biais dans la mesure) aux dépens de la pertinence (ce qu'il importe d'évaluer) et parfois même de la validité (correspondance entre ce qui est évalué réellement et ce que l'on déclare évaluer). En effet, sur ce dernier point, les résultats sont souvent présentés comme évaluant des « compétences », alors qu'ils n'évaluent que des ressources et, parmi elles, tout au plus des applications habillées ou des sommes d'applications habillées correspondant effectivement à une compétence, mais non à la compétence elle-même.

Avec quel paradigme à l'œuvre ?

On pourrait citer ici le titre judicieux utilisé par la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (RIE) pour le colloque organisé en mars 2009 : « Un seul monde ? Une seule école ? ». Il faut évidemment ôter le point d'interrogation pour caractériser le paradigme privilégié par le courant des évaluations et des classements internationaux. En effet, des instances internationales s'emparent de certains aspects fondamentaux de la gouvernance des systèmes éducatifs, notamment en fixant des standards internationaux facilement mesurables et mis au service du développement d'un citoyen susceptible de mobilité dans un monde global, en favorisant ainsi, par la pression du palmarès, la compétitivité mais aussi les fractures sociales et les inégalités scolaires, en considérant l'éducation comme un segment du marché scolaire (RIE 52).

Avec quel paradigme mis en veilleuse ?

Le revers du paradigme « un seul monde, une seule école » est la mise en veilleuse d'un paradigme que nous pourrions appeler « des écoles riches de leurs enracinements culturels, pensant certes globalement, mais agissant localement ». Si, pour prendre un exemple parmi d'autres, la compétence en lecture est un bien commun et un droit pour tout citoyen du monde, lire ne signifie pas la même chose pour des personnes de culture différente et vivant dans des contextes environnementaux non semblables (pensons à un enfant dans une école de brousse / un enfant dans une école urbaine richement dotée). Que peut faire une gouvernance globale, forcément anonyme et dépersonnalisante, face à une telle diversité de contextes et de richesses culturelles... si elle ne laisse pas le pilotage à ceux qui, au niveau local, connaissent le contexte et les besoins liés à celui-ci et savent exploiter les richesses culturelles, humaines et environnementales propres à ce contexte ?

Avec quels effets indirects positifs ?

À côté des effets déjà énoncés se développent toute une série d'effets indirects que l'on peut qualifier de positifs, comme la prise de conscience par les pays que leur système éducatif n'est pas le seul possible¹, qu'il est sans doute intéressant d'aller voir ailleurs (l'on pense aux nombreuses missions envoyées dans un pays comme la Finlande), qu'on comprend mieux son propre système éducatif en cherchant à en connaître d'autres (d'où la multiplication des échanges), mais que tout système a une histoire propre. L'on pourrait citer d'autres effets positifs de cet ordre.

Avec quels effets indirects pervers ?

L'analyse des facettes cachées ci-dessus a mis en évidence toute une série d'effets pervers potentiels : accentuation de la compétitivité plutôt que de la solidarité ; uniformisation vers une culture unique plutôt qu'exploitation de la diversité culturelle ; développement du mesurable au détriment du complexe, des « ressources » au détriment des « compétences », du quantitatif au détriment du qualitatif... On pourrait aussi mettre en évidence des effets pervers concrets plus subtils (voir la dernière enquête internationale de Mons, 2010), comme l'accent (et donc la pression) mis sur certaines disciplines (la langue, les mathématiques, les sciences) et la tendance à négliger d'autres (les « petites » disciplines, comme elles sont souvent appelées) qui ont cependant une fonction d'éveil très importante pour l'esprit, le corps et le cœur.

1. Roger-François Gauthier parle de « bigarrure du monde », RIE n° 52, 2009.

Pour quel développement personnel privilégié ?

Compte tenu des analyses précédentes, on peut se demander si la pression des classements ne contribue pas davantage à un développement personnel centré sur « l'avoir », c'est-à-dire la capitalisation des ressources édictées par les standards internationaux. Plus la capitalisation sera élevée et plus la personne sera compétitive, plus elle aura des chances d'accéder aux bénéfices du village global (accès aux fonctions les plus recherchées, prestige, mobilité, privilège du choix...).

Pour quel développement personnel non privilégié ?

Si la pression des classements tend à privilégier l'avoir, c'est sans doute au détriment d'un développement centré sur « l'être ». Être une personne, c'est développer son identité propre, unique, et être riche de son unicité. On sait aussi que le développement identitaire se fait à travers la rencontre avec ses parents et proches d'abord, avec son groupe social d'appartenance ensuite, grâce à son enracinement culturel mais aussi la rencontre d'autres cultures. Ce développement identitaire est d'autant plus riche qu'il se déroule à travers de « vraies rencontres » et non dans des environnements à la pensée unique, conduisant à une dépersonnalisant par des processus d'anonymisation. La pression des classements, si l'on n'y prend garde, peut conduire à de tels processus.

Pour privilégier quelle société ?

De nombreux écrits (Zgaga, 2009) portent sur les phénomènes de globalisation de la société. Les analyses ci-dessus montrent que la pression des classements y contribue, aussi bien par ses effets que l'on peut qualifier de positifs que par ses effets pervers.

Pour retarder l'émergence de quelle société ?

On sait que les sociétés ne sont pas stables et évoluent à travers les siècles par des processus kantiens de balanciers et de réactions à l'existant. Des analystes comme Bernard Charlot (RIE 52) mettent en évidence le fait que les pressions de la globalisation induites par les évaluations et les classements internationaux contribuent à une différenciation interne des systèmes éducatifs, entre un réseau d'éducation défini par des standards globaux pour les plus riches et, pour les plus pauvres, des écoles fondées sur des valeurs nationales ou locales. On peut se demander si cette situation pourra se maintenir encore longtemps et si des mouvements forts dans leurs engagements (comme l'histoire du monde en est riche) ne vont pas contribuer à faire émerger une société plus respectueuse de la diversité et de la richesse qu'elle représente, moins anonyme, et où le « penser global » et « l'agir local » se rencontrent et s'allient. Les systèmes éducatifs s'investiront-ils dans ce sens ?

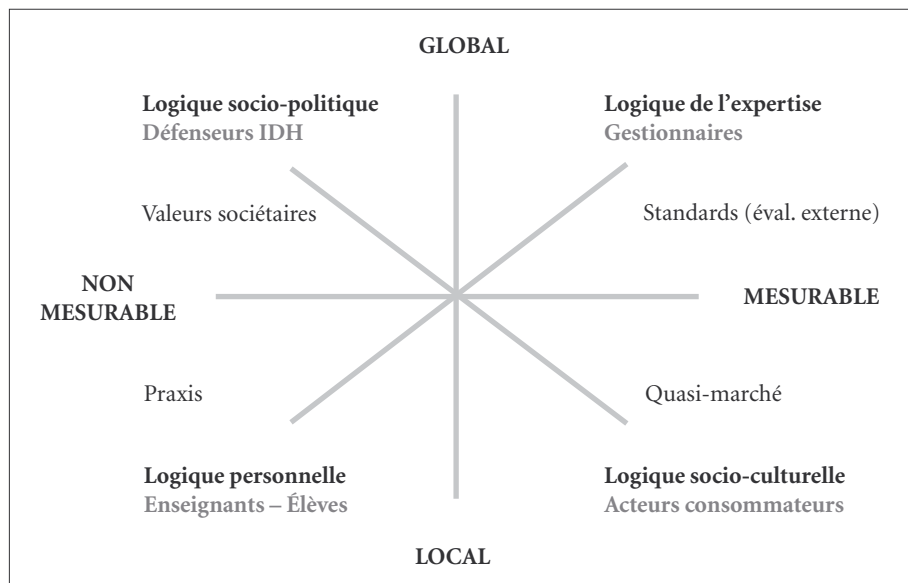
UNE TENTATIVE DE MODÉLISATION DES TENSIONS

La prise de conscience que, derrière les faces visibles, existent nécessairement des faces cachées, que « la présence de » implique « l'absence de », que le « au profit de » sous-tend « au détriment de », que « privilégier telle chose » entraîne « négliger ou mettre en veilleuse telle autre chose »..., amène des tensions, surtout lorsque des acteurs différents n'ont pas les mêmes enjeux. Comment modéliser de telles tensions ?

À partir des analyses ci-dessus, il nous semble qu'il faut prendre en compte plusieurs catégories de paramètres. Tout d'abord, il nous paraît important de croiser deux dimensions bipolaires : le « penser et l'agir global » vs « le penser et l'agir local » ; le « mesurable » vs le « non mesurable ». Le croisement opéré permet de générer les quadrants dans lesquels on peut situer quatre logiques en œuvre et, associées à chacune d'entre elles, des valeurs prioritaires et des acteurs clés. Le graphique suivant permet de visualiser les diverses tensions générées par les évaluations internationales et les classements.

Le premier quadrant (en haut à droite) permet de comprendre ce qui sous-tend le développement des évaluations internationales et des classements qui en découlent. Ceux-ci sont faits par des experts, avec une logique d'experts, avec un arsenal technique très sophistiqué (comme le modèle TRI, un des modèles mathématiques les plus avancés dans le domaine de la mesure), avec la recherche d'un accord sur des standards évaluable et mesurables, permettant

Modélisation des tensions dans les systèmes éducatifs primaires et secondaires



aux gestionnaires politiques et des systèmes éducatifs de se situer par rapport aux autres pays et de prendre des décisions pour s'élever dans la compétition du prochain palmarès. Ainsi est créée une tension stimulante censée servir le développement socioéconomique et le processus de globalisation, grâce au tableau de bord offert par des indicateurs mesurables et supports de la prise de décision.

Le deuxième quadrant (en bas à droite) illustre bien l'un des effets d'une autre catégorie d'acteurs aux enjeux différents. Il s'agit des acteurs locaux, c'est-à-dire des consommateurs vivant dans un contexte défini, qui cherchent à s'informer pour mieux consommer les « produits » ou les « bénéfices supposés » des systèmes éducatifs. Ceux-ci contribuent à créer des « quasi-marchés » : les tableaux de bord offerts par les classements génèrent des processus de comparaison et entraînent au niveau local une recherche des meilleurs établissements par les consommateurs sur la base d'indices subjectifs liés à la réputation, puisque les tableaux de bord ne fournissent pas d'indicateurs objectifs locaux. Parmi ces « consommateurs », on trouve avant tout les parents qui ont la possibilité et la volonté de s'informer, appartenant pour la plupart aux milieux les plus favorisés. Dans les pays du Nord, cela se traduit pour ceux-ci par la recherche des établissements les plus réputés et par des stratégies pour contourner les dispositifs mis en place pour assurer une mixité sociale. Dans les pays du Sud, cela se traduit le plus souvent, pour l'enseignement de base, par l'inscription des enfants dans des écoles privées de renom, même si elles sont éloignées du domicile, en utilisant les possibilités offertes par des membres de la famille élargie ; les plus puissants s'offrent même souvent des établissements étrangers, en profitant des possibilités offertes par la diaspora ou par leurs relations.

Le troisième quadrant (en bas à gauche) est assez représentatif des tensions vécues par des acteurs dont le pouvoir est finalement peu important par rapport aux gestionnaires et aux consommateurs les plus puissants. Parmi ceux-ci, les enseignants qui vivent souvent mal les prescriptions des gestionnaires, les standards qu'ils jugent insuffisants ou inadéquats dans leur contexte, les accusations générées par les classements ne correspondant pas aux attentes, la non prise en considération des difficultés liées au contexte, l'absence de balises concrètes, l'insuffisance des moyens... et qui revendiquent au contraire être les seuls à bien connaître le terrain et à avoir une praxis que n'ont pas ceux qui décident (« qu'ils viennent ne fût-ce qu'une journée à notre place ! »). Parmi ceux-ci aussi, les élèves, dont le souci principal est de trouver une place dans un milieu scolaire ne correspondant pas nécessairement à un vrai choix personnel, et qui vont développer des logiques personnelles très pragmatiques face aux pairs, aux enseignants et aux parents (plus ou moins présents ou absents selon les cas).

Le quatrième quadrant (en haut à gauche) est assez représentatif d'une logique que nous pourrions appelée sociopolitique, car tournée vers les problèmes de société dans toute leur complexité, et orientée vers des valeurs très marquées

éthiquement, comme la justice sociale, le développement humain durable, le respect des cultures et des différences. En ce sens, l'Indice de développement humain (IDH) est représentatif de cette logique, comme le sont aussi les défenseurs des « biens communs », comme l'eau et l'éducation (Petrella, RIE 52). Dans les pays en voie de développement, l'action de l'Unicef pour intégrer les « compétences de vie » dans les curriculums correspond à cette logique, de même que les actions de ceux qui prônent l'importance du rôle éducatif de l'école à travers le contenu de certaines disciplines. Dans tous les cas, il s'agit d'une vision à plus long terme, axée sur le qualitatif, l'humain et une société plus juste.



Que peut-on conclure de cette tentative de modélisations des tensions générées par les effets visibles ou cachés générés par la pression des évaluations internationales et des classements ? Le fonctionnement du modèle est susceptible de rendre compte d'une très grande variabilité de situations actuelles ou à venir. Deux situations extrêmes, entre lesquelles se placent de nombreux cas intermédiaires, peuvent être décrites et méritent réflexion.

La première correspond à une exaspération des tensions : les acteurs locaux entrent de plus en plus souvent en conflit avec une noosphère anonyme de gestionnaires et d'experts considérés comme coupés de la réalité et se retranchant derrière un arsenal technique sophistiqué ; les logiques personnelles des enseignants et des élèves entrent en conflit direct avec les logiques de l'expertise ou, pire, finissent par les ignorer dédaigneusement ; la praxis, les savoirs d'expérience et les évaluations internes, très marqués par la contextualisation, entrent en conflit ouvert avec l'expertise décontextualisée de la noosphère, ses standards, ses évaluations externes et ses indices trop exclusivement quantitatifs. Ce premier type de tensions se trouve encore accentué par une autre source de tensions : les logiques sociopolitiques, porteuses de valeurs centrées sur le bien commun et sur plus de justice, entrent en conflit ouvert avec tous ceux (l'OMC en particulier) qui contribuent à faire de l'éducation de base un bien privé comme tout autre bien de consommation, et du système éducatif un marché dit ouvert, c'est-à-dire fermé aux catégories sociales défavorisées. Le paroxysme serait atteint si se construisaient des réseaux de pays ou d'acteurs à l'intérieur des pays qui, forts de leur logique propre, se refermeraient sur eux-mêmes et établiraient des murailles symboliques les protégeant de toute contamination par les autres réseaux.

À l'autre extrême correspond une situation où les axes (le global et le local ; le mesurable et le non mesurable) ainsi que les logiques (de l'expertise et personnelle ; sociopolitique et socioculturelle) ne fonctionneraient pas en termes d'exclusion (ou ceci ou cela) mais d'inclusion (et ceci et cela). Ceci implique, de

la part des différentes catégories d'acteurs, une posture de reconnaissance de l'autre au sens défini par Ricoeur (2004) : reconnaître l'autre, c'est d'abord le connaître et donc le situer dans son contexte, dans son statut, dans ses enjeux ; reconnaître l'autre, c'est ensuite lui reconnaître une valeur (son expertise ou sa praxis ou son engagement pour une cause ou son souci pour l'avenir de ses enfants) ; reconnaître l'autre, c'est enfin être reconnaissant vis-à-vis de lui, car chacun apporte ou peut apporter quelque chose d'important, et même d'unique, au développement tant personnel que sociétal. Dans cette situation extrême et utopique, les logiques ne s'opposent plus mais se complètent et s'intègrent. Auguste Comte n'attribuait-il pas à l'utopie un rôle important pour le développement des personnes et des institutions, et même pour le développement scientifique ?

BIBLIOGRAPHIE

BEHRENS M. (2009) : « Un laboratoire de formation à petite échelle. Le cas de la Suisse », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [www.ciep.fr/ries/colloque-2009/contributions.php/atelier-B.php].

CHARLOT B. (2009) : « Convergence internationale et diversification interne des modèles scolaires », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 52, 129-138.

CIEP (2009) : « Dossier : Un seul monde, une seule école », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 52.

DE KETELE J.-M. (2006) : « Mais qu'évaluent donc les enquêtes internationales ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 43, 141-157.

DE KETELE J.-M. & GERARD F.-M. (2005) : « La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 28, n° 3, 1-26.

DUMAY X. & DUPRIEZ V. (2009) : *L'efficacité dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

GAUTHIER R.-F. & ROBINE F. (2009) : « Contenus et valeurs. Bigarrure du monde, convergence de questions », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 52, 77-84.

MONS N. (2010) : « Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée », *Revue française de pédagogie*, n° 169, 2009.

PETRELLA R. (2009) : « Eau et éducation : des biens communs », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 52, 123-128.

RICOEUR P. (2004) : « *Parcours de la reconnaissance* ». Paris : Seuil.

ROCHER T. (2009) : « Nécessité et complémentarité des évaluations internationales et nationales. Le cas de la France. », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [www.ciep.fr/ries/colloque-2009/contributions.php/atelier-B.php].

ZGAGA P. (2009) : « Éducation : du cosmopolitisme au globalisme », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 52, 39-50.